

1. Introdução

Todos nós atravessamos a fase da infância antes de nos tornarmos num sujeito autónomo, consciente dos seus direitos. É nessa fase que deverão ser criadas as primeiras sementes, quer de amor, quer de valores, essenciais a um crescimento saudável e harmonioso de qualquer sujeito. Numa tentativa de se criar indivíduos equilibrados, impõe-se, atualmente, um grande desafio que é garantir as necessidades irredutíveis da criança.

O presente Relatório insere-se no âmbito da realização de um Estágio Curricular referente ao 2º ano do Mestrado de Educação Social: Intervenção com Crianças e Jovens em Risco, realizado no Instituto Superior de Ciências Educativas.

O referido estágio decorreu no Instituto de Apoio à Criança, em Lisboa, na freguesia de Alvalade, integrando a equipa do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família na Escola EB 1 dos Coruchéus, no período entre 6 de Janeiro e 6 de Junho.

O projeto traduz-se num trabalho de carácter académico e individual, que comprove a aquisição de capacidades e conhecimentos no âmbito da proposta submetida, correspondentes ao grau de mestrado de crianças e jovens em risco. Tem como principal objetivo demonstrar as aprendizagens teórico-práticas adquiridas ao longo do estágio bem como do percurso académico. Tendo ainda como motivações pessoais, a contribuição para a promoção e proteção dos Direitos das crianças, prevenção de situações de risco infantil, estabelecimento de pontos de dialogo entre a comunidade e instituições, no sentido de potenciar a eficácia da resposta e por fim contribuir para a diminuição de crianças e jovens em risco e/ou em perigo promovendo a sua reinserção.

Para a concretização do projeto bem como do estágio a metodologia de estudo utilizada foi a investigação-ação, bem como os instrumentos de recolha de dados utilizados, a observação direta e participante, análise documental e conversas informais.

Para este efeito, este relatório estrutura-se em três partes fundamentais, como primeira parte temos o enquadramento teórico, em que retratamos aspetos fundamentais á realização do projeto, como o conceito de educação social, as diversas politicas sociais infantis, e ainda conceito de infância e família, tendo como ponto fulcral o conceito e treino de competências sociais e pessoais. Na segunda parte abordamos a caraterização do contexto institucional. E por ultimo, em terceiro lugar abordamos a intervenção sócio educativa realizada, apresentando assim o diagnóstico, bem como a fundamentação da problemática e toda a caraterização do projeto realizado.

No último capítulo deste relatório são apresentadas algumas reflexões finais e as referências bibliográficas.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Pedagogia Social

A pedagogia social constitui uma ciência pedagógica, de carácter teórico-prática, centrada na socialização do sujeito, quer seja a partir de situações específicas (inadaptação social), quer através de aspetos educativos referentes ao trabalho social.

O conceito elementar de pedagogia social está intrinsecamente relacionada ao das Ciências da Educação, mais especificamente à Educação Social das pessoas e grupos, quer através de uma vertente educativa às necessidades humanas que demandam a intervenção social, assim como na ajuda à adaptação social dos indivíduos. Segundo Ventosa (1997) a pedagogia social constitui o objeto de estudo da educação social, inserido no campo da pedagogia geral.

A Pedagogia Social teve um grande impulso no séc. XX, período assinalado por grandes mudanças para a humanidade, marcada por rápidas transformações no seio das sociedades, em que muitas delas devido à sua rápida ocorrência, deixaram pouca margem de manobra à adaptação dos sujeitos. Essas transformações acarretaram inúmeras consequências, muitas de cariz social, levando à necessidade de uma pedagogia capaz de fazer frente e colmatar as necessidades sociais e humanas destas derivadas. No seio do caos social Alemão, ergueu-se então a pedagogia social, exportada de forma progressiva para outros países Europeus. O aparecimento da Pedagogia Social na Alemanha no séc. XIX deveu-se a um processo evolutivo marcado por vários atores e fatores, como por exemplo, fortes movimentos migratórios, pobreza, exclusão social, desemprego, delinquência, etc., a pedagogia social era encarada como a solução para os problemas e necessidades sociais.

2.2. Intervenção Social

Segundo Sousa (2005) a origem da palavra intervenção encontra-se no latim *intervenire*, que significa vir entre, e tem surgido na literatura fundamentalmente com dois significados: ação do profissional dirigido a objetivos concretos (por exemplo ativar recursos da comunidade, informar...); processo que, num tempo e num contexto, desenvolve um novo sistema constituído pelos profissionais e pelas pessoas que motivam o seu trabalho. Em geral, com uma intervenção pretende-se ajudar a resolver um problema e, mais importante descobrir e activar as competências de quem o sente.

Sousa (2005) defende que a intervenção é composta por duas dimensões fulcrais: a relação e a criatividade. Quanto à relação é essencial mencionar a importância da participação de todos os elementos envolvidos na relação (sistema). Por sua vez a criatividade traduz-se na capacidade de transformar a linguagem dos objetivos perceptível aos intervenientes, bem como organizar planos de intervenção que possibilitem a resolução de um problema, envolvendo todos os intervenientes, adequando-se às necessidades de todos e de cada um.

Como afirma Sousa (2005) a intervenção, em geral, não tem/deve cingir-se obrigatoriamente ao indivíduo e aos que lhe estão mais próximos, muitas vezes, será eficiente alargar à rede de relações comunitárias. O essencial é descobrir competências nos intervenientes e capacitá-los da sua eficácia levando-os a agir.

2.3. Educação Social

Definir o conceito de educação social faz-nos deparar com diversos autores, cada um com a sua perspetiva que leva a diversas formas de a interpretar e que aqui convém esclarecer. A maior dificuldade na sua definição reside no facto deste estar aliado a diversos fatores como o contexto social, às formas políticas dominantes, à cultura existente, o modelo económico, e a realidade educativa.

Riera (1998), entende que a educação social não é uma ciência, mas deve estar sustentada numa disciplina científica que teorize e conceptualize, que investigue, organize, recompile e sistematize os conhecimentos com ela relacionados. Para além disso, as intervenções não serão eficientes se não existirem teorias e modelos teórico-práticos nos quais se sustente a ação. A pedagogia social cumpre todos estes requisitos e é a ciência da educação social.

Para Ortega (1999), a Educação Social é, ou deve ser, o seguinte:

1. Uma progressiva e contínua configuração do indivíduo para alcançar o seu desenvolvimento e conseguir a participação na comunidade, o que deverá ajudá-lo a compreender o mundo e a si mesmo, ou seja, deverá ensinar a ser e a conviver.
2. A educação é uma dimensão inseparável dos indivíduos e das comunidades e, por isso, a educação é ao longo de toda a vida, acompanha o homem do nascimento até à morte.
3. Uma educação entendida ao longo da vida deve verificar-se em todo o espaço espacial e temporal e, por isso, a educação escolar será mais um aspeto da mesma, evitando centrar-se exclusivamente na transmissão de conteúdos instrutivos.
4. Toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação esta faz-se na família, na escola, na comunidade e, inclusive, para a comunidade. Não pode existir uma autêntica educação individual se não se forma o indivíduo para viver e conviver em comunidade.

5. A educação social deve estar inserida no contexto da educação ao longo da vida, e também, às vezes, deve concretizar-se em espaços e tempos distintos dos da educação escolar.

Ortega (1999) afirma que a educação social é ou seria fundamentalmente a dinamização ativa das condições educativas da cultura, da vida social e dos seus indivíduos e a compensação, normalização ou, até, a reeducação da dificuldade e do conflito social. Portanto, uma educação social assim entendida promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social.

Petrus (1994) afirma que para muitos autores a educação social é hoje sinónimo de socialização correta, seja ela socialização primária, secundária ou terciária, ou seja, a educação seria o processo de transformação do indivíduo biológico em indivíduo social, seria a aquisição das capacidades para participar e integrar-se no grupo no qual lhe corresponde viver.

Segundo Capul e Lemay (2003), podemos notar atualmente novas transformações sociais, onde é visível a existência de novas inaptações e desafios sociais: o consumo e abuso de substâncias psicoativas, a prática de atos de vandalismo e da violência, a pobreza e a exclusão, o desemprego e o insucesso escolar. Perante este cenário, Serrano (2003), refere que compete ao Educador Social promover o desenvolvimento e a igualdade entre os povos, pois sem ela o progresso no mundo atual seria simplesmente impossível.

Tendo por base o depoimento de vários autores, podemos concluir que para muitos a educação social é hoje sinónimo de socialização correta, encarada como forma de transformação do indivíduo biológico em indivíduo social, através da aquisição das capacidades para participar e integrar-se no grupo onde está inserido. Além de solucionar determinados problemas de vivência e convivência, a educação social tem ainda a função de ser um instrumento que promove a igualdade e a melhoria da vida social e pessoal. Desta forma, Petrus (1994) defende que a educação social poderá evitar o risco de conviver com situações injustas conducentes a atitudes violentas, já que a violência social, em múltiplas ocasiões, pode ser compreendida como manifestação da insatisfação sentida por um sector da população que se vê privado da possibilidade de fazer parte dessa sociedade e do bem-estar a que tem direito.

2.4. Políticas Sociais

Desde sempre que os problemas sociais estiveram presentes na sociedade, manifestando-se por diferentes formas, de acordo com a evolução, desenvolvimento e realidade social com que se vão confrontando.

Segundo Carreira (1996) as políticas sociais são um fenómeno essencialmente europeu, porque foi neste contexto que as mesmas se generalizaram, contribuindo, assim, para a implementação da sociedade de bem-estar caracterizada principalmente, pelo clima de paz social.

Foi no ano de 1911 que o Estado Português formalizou a Lei de Infância e Juventude, demonstrando, assim, preocupação face aos menores desprotegidos e abandonados.

Em 1960 já existia, em Portugal, interesse pela temática dos maus tratos, ao se verificar, nos Serviços Tutelares de Menores e no Ministério da Educação, com a revista Infância e Juventude.

Em 1991, e de acordo com o Decreto-Lei 189/91, de 17 de Maio, foram criadas as Comissões de Proteção de Menores, que “(...) são instituições oficiais não judiciais que intervêm com o fim de prevenir ou pôr termo a situações suscetíveis de afetar a integridade física ou moral da criança ou do jovem ou de pôr em risco a sua inserção na família e na comunidade” (Diário da República, 1991, p.2637).

No ano de 1998 é criada a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (da qual fazem parte inúmeras comissões), segundo o Decreto-Lei 98/98 de 18 de Abril, que cria e regulamenta essa mesma comissão.

O conjunto de políticas e medidas direcionadas para as crianças e jovens em risco/perigo tem procurado articular uma dupla estratégia de resposta: por um lado, a promoção do desenvolvimento da criança e, por outro, a proteção social das crianças e suas famílias.

Ao nível da evolução das Políticas de Proteção de Menores, são exemplos, a nível internacional, a criação da União Internacional de Proteção à Infância e a criação da Declaração sobre os Direitos da Criança produzida pela Assembleia da Sociedade das Nações Unidas, com o objetivo de proporcionar à criança um crescimento saudável e condigno.

Não obstante, a aprovação da Declaração dos Direitos da Criança, em 1959, com carácter não vinculativo, mas apenas orientador para os Estados e a consequente não transposição dos seus princípios para a legislação interna dos diversos Estados fez com que, em 1989, fosse aprovada a Convenção sobre os Direitos das Crianças, mas agora já com carácter vinculativo. Assim, com esta Convenção brota uma nova visão da criança. Passa a ser entendida enquanto elemento ativo da sociedade, detentora de direitos e deveres, ou seja, realçam-se os seus direitos e a sua condição enquanto cidadãos e capazes de uma intervenção ativa no meio envolvente.

Em Portugal, só a partir da segunda metade do séc. XX é que a área social começa a ser uma preocupação. Todavia, a proteção das crianças constitui uma preocupação mais ou menos presente ao longo da história. Poderemos dizer que, inicialmente, numa perspetiva muito caritativa e dinamizada por instituições religiosas.

Segundo Magalhães (2005), o primeiro compromisso do Estado Português para com a proteção social dos menores desprotegidos e abandonados acontece em 1911, quando se formaliza a Lei de Proteção de Crianças de 27 de Maio de 1911. Esta lei estendesse a todo o país apenas em 1925 através do Decreto-Lei nº 10767; este surge como um documento inovador para a altura, apresentando uma clara distinção entre criança e adulto, pelo que considera que devem ter tratamentos judiciais diferentes. É a partir daqui que se estabelece que qualquer decisão judicial deverá ter sempre em linha de conta o superior interesse da criança ou menor em causa.

Em 1962, surge a Organização Tutelar de Menores (OTM) – documento revisto em 1978, no qual são estipulados quais os fins dos Tribunais de Menores. Esta visava a proteção judiciária dos menores e a defesa dos seus direitos e interesses mediante a aplicação de medidas tutelares de proteção, assistência e educação.

Em Portugal, o período pós 1974 ficou marcado por outras medidas de apoio e de promoção da criança, nomeadamente a criação, em 1979, do Centro de Desenvolvimento da Criança; o Instituto de Apoio à Criança (IAC), uma instituição particular de solidariedade social, criada em 14 de Março de 1983, por um grupo de pessoas de diferentes áreas profissionais - médicos, magistrados, professores, psicólogos, juristas, sociólogos, assistentes sociais, educadores, entre outros. O IAC tem como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos, sendo a criança encarada na sua globalidade, isto é, como

total sujeito dos seus direitos nas diferentes áreas, quer seja na saúde, educação, segurança social ou nos seus tempos livres.

Em 1996, foi criada a Comissão Nacional dos Direitos da Criança e a Comissão Nacional de Combate Contra o Trabalho Infantil.

Em 1998, é criada a Comissão Nacional de Proteção de Crianças e Jovens que tem como prioridade proporcionar condições para o bom funcionamento e exercício de atividades e, em 1999, é criada a Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (LPCJP). Esta LPCJP visa a promoção dos direitos e a proteção das crianças e jovens em perigo, de forma a garantir o seu bem-estar e desenvolvimento integral. É igualmente criada a Lei Tutelar Educativa que entra em vigor a 21 de Janeiro de 2001 e tem como objetivo a educação do menor (com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos que pratica facto qualificado como crime) para o direito e a sua inserção, de forma digna e responsável, na vida em comunidade.

2.5. Prevenção primária

Segundo Azevedo e Alberto (2006) a prevenção primária pode ser vista como um meio de se evitar ou reduzir um conjunto de situações sociais, económicas, familiares, entre outras, que parecem ter uma forte influência no aparecimento de situações de risco. Para tal é necessário que se desenvolvam ações no âmbito da investigação, da formação profissional, da sensibilização/informação pública, das alterações e dos ajustamentos das leis e na criação de serviços específicos. Prevenir numa fase primária implica que se atue para um todo, isto é, a população alvo será toda a sociedade independentemente da existência ou não de fatores de risco.

Paul e Arruabarrena (1996) defendem que prevenir a um nível primário implica, então, reduzir as situações que favorecem o aparecimento dos comportamentos aditivos, a eliminação da pobreza, a redução de gravidezes indesejadas, a redução de situações de isolamento social. Outros dos objetivos da prevenção primária passa por tentar modificar as atitudes existentes na sociedade perante o uso de castigos físicos, a redução de relações familiares violentas e aumentar o conhecimento sobre as necessidades reais, tanto físicas como psíquicas, das crianças. A prevenção apresenta uma maior amplitude, uma vez que implica uma atuação em toda a sociedade em geral.

Prevenção que diz respeito, a situações conhecidas, que podem voltar a ocorrer, e cujos efeitos são avaliados como potenciadores de risco, sendo, por isso, indesejáveis. Assim, tanto o conceito de risco como o de prevenção estão relacionados com um problema concreto, indesejável, cuja definição é, na opinião de Casas (1998), condição da inteligibilidade dos anteriores.

Segundo Casas (1998), prevenção trata-se de uma forma de intervenção social que tem por meta a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e grupos, evitando ou reduzindo o aparecimento, manutenção ou agravamento de problemas, através da manipulação dos fatores associados à sua génese, linha na qual este trabalho se insere.

Como refere Casas (1994, citado por Paul e Arruabarrena, 1996, p.330) prevenir a um nível primário é: “Ter ênfase comunitário e ser interdisciplinar, ser proactiva e interconectar os diferentes aspetos da vida das pessoas com uma orientação

biopsicossocial, utilizar a educação e as técnicas sociais mais que as individuais, dirigir-se no sentido de dotar as pessoas dos recursos ambientais e pessoas para que enfrentem por si mesmas os problemas e promover a existência de contextos sociais justos”.

2.6. Educação Não Formal

Enquanto a educação formal tem lugar nas escolas, instituições de ensino superior, tem currículos e regras de certificação claramente definidos, a educação não-formal é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste.

A educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos quotidianas.

A Educação Não Formal (ENF) abrange uma série de âmbitos educativos e formativos, construindo um princípio, o de que a educação não é só uma tarefa da escola. A educação é um mundo, onde a escola se apresenta como uma pequena parte do mesmo. A educação não formal defende isso mesmo, que a educação está para lá das portas escolares. A sua grande missão é complementar a educação formal (escolar), uma vez que esta não preenche todos os domínios da educação nem atende às necessidades do mundo atual. De acordo com Silvestre (2003, p. 54), “o conceito de ENF foi pensado para colmatar as carências e as contradições da educação/formação escolar tradicional e para responder a necessidades não satisfeitas pelas instituições educativas / formativas formais”. Neste domínio não formal dá-se então especial atenção aos interesses locais e das próprias pessoas (formandos).

A Educação Não Formal está intimamente ligada ao contexto sociocultural em que é desenvolvida, algo que o sistema formal nem sempre é capaz, uma vez que tenta cumprir obrigações externas.

2.7. Competências Sociais e Pessoais

Para McFall (1976), o conceito de competência social relaciona-se com o déficit de comportamento, supõe um déficit não apenas pela ausência de um comportamento específico, mas também quando um comportamento emitido em direção a um determinado objetivo não atinge certos índices de competência.

Portanto, a competência social pode ser entendida como um constructo multidimensional (Vaughn & Hogan, 1994), pois parece estar diretamente relacionada com a capacidade da criança em lidar com as transformações sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos (Rourke, 1991).

Isto quer dizer que a competência social pode ser entendida como a capacidade de estabelecer relações interpessoais e de desenvolver interações positivas através da comunicação, diálogo e debate; da empatia; da participação; do autocontrole e conformidade; da responsabilidade; do respeito pelas regras sociais e pelos outros; da iniciativa e assertividade; da cooperação e ajuda; da partilha; da argumentação, negociação e cedência; da resolução de conflitos; do respeito mútuo e reciprocidade, entre outros (Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur, & Quinn, 2006).

As competências sociais podem ser definidas como um conjunto de comportamentos evidenciados por um indivíduo num contexto interpessoal em que estes expressam as suas opiniões, sentimentos e respeitam os comportamentos dos outros evitando assim conflitos e resolvendo situações problemáticas (Caballo, 1997). Segundo Matos (2005) muitas crianças e jovens apresentam um repertório muito limitado de comportamentos sociais, podendo isto ser ultrapassado através da promoção de programas de competências pessoais e sociais.

O desenvolvimento das competências pessoais e sociais abrange três vertentes do indivíduo: individual, no desenvolvimento da autoestima e autoconceito; relacional,

promoção de comportamentos assertivos e das relações interpessoais; e emocional, através da gestão de emoções (Freitas, Simões & Martins, 2011).

Os programas de competências sociais têm como finalidade o desenvolvimento da comunicação interpessoal verbal e não-verbal, da capacidade de resolução de problemas sociais, de negociação, de gestão de conflitos e da assertividade (Matos, 2005).

Matos (2005) defende que a intervenção com intuito da promoção das competências pessoais e sociais da criança, não se deve por isso limitar à criança, mas também aos pais e professores.

Quando a criança entra para a escola vai pela primeira vez comparar-se com os seus pares, apercebendo-se do seu valor pessoal e social relativo, e confrontando esta sua perceção com a dos pares e professores.

Bandura (1976) sublinha-nos o papel que desempenham na vida de cada indivíduo, os modelos sociais e a possibilidade de sucesso destes modelos na concretização dos seus objetivos.

O comportamento social dos pais media o comportamento social das crianças com os pares, os padrões de comportamento social que a criança teve ocasião de observar e praticar no dia-a-dia variam de criança para criança e estão relacionados com a possibilidade de a criança vir a ter uma rede social de apoio na escola, isto é, ser aceite pelos colegas.

A aceitação social nestas idades está relacionada com vários fatores que incluem a capacidades de se colocar no lugar do “outro”, a capacidade de se centrar em problemas gerando alternativas e encontrando soluções e o sucesso.

A ausência desta aceitação social pode implicar vários tipos de desajustamento social e pessoal, desinteresse e abandono na escola, insucesso escolar, comportamento aditivo, doença mental, suicídio, delinquência.

Como refere Fontana (1988), o primeiro grupo social da criança é a família e para a maioria das crianças este permanece o grupo mais importante. No seio da família as crianças vão adquirindo não só o modelo do que é ser-se “pai”, “mãe”, mas como lidar com situações do dia-a-dia e com os outros.

Segundo Gaspar (2006) as dificuldades nas aprendizagens de competências sociais atuam como uma bola de neve, dificultando cada vez mais a vida das pessoas e tornando-as menos bem consigo próprias e com os outros, sem uma intervenção adequada, podem provocar situações de risco social, nomeadamente consumos excessivos, violência, tendência para o abatimento e a depressão, tendência para o isolamento social, respostas ansiosas às dificuldades, perceção de impotência pessoal e social, entre outras.

2.8. Infância/Criança

O reconhecimento da infância como um período específico do desenvolvimento humano e a aceitação de que as crianças constituem um grupo social distinto, dotado de identidade própria ocorre a partir do século XIX (Tomás & Fonseca, 2004). É no final deste século que surgem as primeiras leis de proteção à infância em vários países da Europa.

A Convenção sobre os direitos de Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Novembro de 1989, define criança como: “todas as pessoas menores de dezoito anos de idade”.

O conceito de infância vem etimologicamente do latim “*infantia*” e é atribuída à etapa que se estende até aos sete anos de idade. No entanto, a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância, como afirma Khulmann (1998, p.16): “Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda a sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”.

Frota (2007) transmite a ideia de que existe, por parte da sociedade a noção de que a infância resume-se a um período em que a criança é um ser feliz, despreocupado, com condições propícias para o seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o “melhor tempo da vida” do desenvolvimento humano. Deste modo, como refere existe uma leitura do senso comum que costuma colocar a criança como vivendo o melhor momento da vida.

2.9. Família

Na literatura encontramos diversas definições sobre o conceito de família sendo difícil a sua definição. A definição de família dada por Garcia refere que "uma só família é na realidade muitas famílias distintas" (citado por Pereira, 2001, p. 22).

Segundo Maria José Caparrós "a família é um grupo social primário, com funções precisas intra e extra familiares na sociedade com uma importância fundamental no processo de mudança e desenvolvimento de uma comunidade" (Caparrós, 1998 p.97).

Filipe (citado por Pereira, 2001) refere que foi após a II Guerra Mundial que surgiu a necessidade de se considerar a "família como o centro gerador e transmissor de valores".

A família é considerada, segundo Santos (2004), como o agente principal de "transmissão de competências e de apoio ao desenvolvimento humano", porém "é influenciada por fatores externos que, por sua vez, se repercutem nos seus elementos, afetando internamente a interação familiar". (p.475).

A família representa para Marc e Picard "um modelo e um exemplo de sistema interativo, implicando uma especialização dos papéis e das atitudes, numa relação de lugar, de normas relacionais e um conjunto de representações e de valores que orientam as condutas" (citado por Santos, 2004, p.12).

Relva (citado por Ramos, 2003) menciona que as famílias são consideradas como os primeiros agentes de socialização, cabendo-lhes a responsabilidade de proporcionar condições para um bom desenvolvimento da criança. É necessário ter em consideração a estrutura familiar de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, uma vez que, o meio familiar é fundamental para o desenvolvimento da criança/jovem, existindo duas componentes essenciais: a estrutura familiar quer sejam dois pais ou só um, ou alguém que cuide das crianças/jovens" e a atmosfera familiar económica, social e psicológica" (Papalia, 2001 p.469).

Nos nossos dias, a família é considerada como uma instituição dinâmica, mutável internamente e em relação ao exterior. Apesar dos conflitos no seio da família, esta continua a ter um papel muito importante no desenvolvimento da sociabilidade, da afetividade e do bem-estar dos indivíduos.

2.10. Vygotsky – Zona de Desenvolvimento proximal

A Zona de Desenvolvimento Proximal consiste na “distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes”.

Vygotsky considerava que, enquanto o desenvolvimento atual caracteriza retrospectivamente o desenvolvimento, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. A ZDP fornece aos educadores uma ferramenta através da qual pode ser compreendido o curso interno do desenvolvimento, e que o uso desse método pode permitir a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação que já estão completos, além dos que estão em estado de formação. Assim, a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e o seu estado dinâmico de desenvolvimento (Vygotsky, 1978).

A zona de desenvolvimento proximal é utilizada para dois diferentes propósitos na análise do desenvolvimento psicológico (transição de um período do desenvolvimento a outro). Um deles é identificar os tipos de funções psicológicas na maturação (e as interações sociais a elas associadas) que são necessários para a transição de um período do desenvolvimento para o seguinte; e o outro é identificar o estado atual da criança em relação ao desenvolvimento dessas funções necessárias para essa transição.

Em síntese, as principais características da análise da zona de desenvolvimento proximal são: (a) a criança como um todo; (b) estrutura interna (relações entre funções psicológicas); (c) desenvolvimento como uma mudança qualitativa nas relações estruturais, (d) acréscimo das ações da criança na situação social de desenvolvimento (que reflete o que a criança percebe e pelo que se interessa), de modo que (e) cada período etário tem uma atividade-guia/ contradição principal que organiza as ações da criança (no interior da qual operam interesses subjetivos) por meio das quais novas funções se desenvolvem. Zona de desenvolvimento proximal é uma forma de se referir tanto às funções que se estão desenvolver ontogeneticamente num dado (objetivo)

período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento da criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjctivamente).

3. Caraterização do contexto institucional

3.1. Caraterização geográfica

Alvalade é uma das mais recentes freguesias de Lisboa. No seu passado, apresentava um conjunto de quintas, solares e extensos campos verdes, onde a nobreza se deslocava para passar verões e passear numa atmosfera que promovia a reflexão e o romantismo. (CML, 2014)

Inicialmente a freguesia de Alvalade ia do Lumiar ao Arco do Cego e foi chamada Campo de Alvalade, tendo sido dividida, desde o século XVI, em “Alvalade, o Grande” (Campo Grande) e “Alvalade, o Pequeno” (Campo Pequeno). Em 1620, a zona era conhecida por “Reis de Alvalade”, um subúrbio de Lisboa, tendo sido integrada em 1852 no Concelho de Olivais, até que em 1886 integrou Lisboa como freguesia.

A (nova) freguesia de Alvalade surge da união das antigas S.João de Brito, Campo Grande e Alvalade e representa 6% do território da Cidade. Entre 2001 e 2011 decrescem o número de edifícios, famílias e indivíduos mas há um acréscimo de alojamentos. Contendo a freguesia a área de implantação do Plano de Alvalade, tem como época construtiva base o período 1946-1970, edifícios maioritariamente de 3 a 4 pisos, de cariz residencial mas também misto, com 3 ou mais alojamentos por edifício, várias divisões (60% com 5 ou mais) com dimensões médias a grandes. (Infopedia, 2014)

3.2. IAC – Instituto de Apoio à Criança

O instituto de apoio à criança é uma instituição particular de solidariedade social sem fins lucrativos criada em 1983. Foi criada com o objetivo principal de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, na defesa e promoção dos seus direitos. (IAC, 2014)

O instituto de apoio à criança pretende estimular, apoiar e divulgar o trabalho de todos os que se preocupam com a problemática das crianças em risco em Portugal, criando assim programas de informação e sensibilização.

Desde 1983 que o Instituto de apoio à criança tem sido uma realidade muito importante ao serviço da criança, da família e da comunidade. Tendo assim como principais valores, a eficácia, esforço, inovação, integridade, qualidade, respeito, trabalho em equipa, entre outros. (IAC, 2014)

3.3. S.O.S Criança

O instituto de Apoio à criança foi pioneiro ao conceber, em 22 de Novembro de 1988, o SOS criança, como um serviço anónimo e confidencial, de âmbito nacional e internacional. Foi criado com o objetivo de ouvir e dar voz à criança e jovem, promovendo e defendendo os seus direitos. Principalmente apoiar a Criança em Portugal, a Criança em risco, maltratada, abusada sexualmente desaparecida, desintegrada na escola, com conflitos com os pais. (IAC, 2014)

O SOS criança é acima de tudo um serviço de prevenção que pretende atuar antes que a situação de risco se concretize, o serviço dispõe assim de uma equipa técnica constituída por psicólogos, técnicos de serviço social, mediadores escolares, educadores e juristas que, de forma empática, afetiva e sobretudo solidária, escutam, dialogam, refletem e encaminham quem os solicita.

O SOS criança promove a nível nacional respostas à criança jovem e família através de telefone, carta, e-mail, atendimento personalizado (jurídico, social, psicológico) e mediação escolar.

O SOS criança do instituto de apoio à criança procura dar resposta às situações a partir de uma intervenção local e nesse sentido surge a mediação escolar, que dinamiza, acompanha e supervisiona os diferentes gabinetes de mediação escolar. (IAC, 2014)

3.4. GAAF

O gabinete de apoio ao aluno e à família pretende acompanhar e apoiar os alunos e respetivas famílias, nas diferentes problemáticas que possam surgir no sentido da promoção do desenvolvimento global harmonioso do aluno e de um ambiente facilitador da integração social e escolar. (IAC, 2014)

Os gabinetes de apoio ao aluno e à família definem uma metodologia de abordagem individual, apoiada num clima de confiança entre técnico e aluno, e numa articulação de trabalho entre os diferentes serviços de apoio da escola e parceiros da comunidade. (IAC, 2014)

Estes gabinetes têm como principais objetivos prevenir situações de absentismo, abandono e insucesso escolar, despistar situações de risco, promover boas práticas entre a população escolar, mediar a relação entre escola/família, agilizar com os parceiros e utentes a fim de dar solução às problemáticas existentes, participar na rede de parceiros sociais, entre outros.

O gabinete de apoio ao aluno e à família tem como estratégias de intervenção o aluno, a escola, a família e a comunidade, tendo como metodologia a abordagem e acompanhamento à criança e jovem em contexto informal e formal, estabelecendo uma relação de confiança e empatia com a mesma, abordagem e acompanhamento à família da mesma forma que estabelece com a criança e jovem articulação direta e permanente com professores e elementos da comunidade educativa e trabalho em parceria com entidades e organismos externos de apoio. (IAC, 2014)

3.5. Escola EB 1 Dos Coruchéus

A Escola EB1 dos Coruchéus, situa-se, na freguesia do Campo Grande, numa zona residencial, rodeada de espaços ajardinados. Trata-se de uma escola pequena, constituída apenas por um edifício de dois pisos com centro de recursos, refeitório, ginásio e espaço de recreio. Tem apenas 6 turmas tendo no total cerca de 150 alunos, 3 auxiliares de ação educativa e 8 professores. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. (Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, 2014)

4. Intervenção Socioeducativa

4.1.Diagnóstico

O diagnóstico é uma das fases da construção do projeto de intervenção. Nesta fase existe a constatação sobre a situação atual e a desejada, as dificuldades e as resistências e as condições de sucesso e insucesso.(Guerra, 2002)

É portanto, um processo de investigação-ação participado e utiliza quer técnicas tradicionais de pesquisa, quer outras. Ao realizar um diagnóstico procura-se identificar as mudanças sociais que formam uma determinada problemática sobre a qual vamos intervir. (Guerra, 2002)

O Instituto de Apoio à Criança (IAC), através do SOS-Criança que é composto pela valência da Mediação Escolar, promove a criação de Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família nas Escolas.

A finalidade do GAAF, é contribuir para o crescimento harmonioso e global criança, promovendo um ambiente mais humanizado e facilitador da integração social.

Subjacente à filosofia da Mediação Escolar, o aluno é considerado o principal “ator” dentro da escola e apenas através da sua participação ativa, empenhada e da sua colaboração, é possível melhorar o clima em que se vive na escola e na comunidade, por isso, o aluno é o elemento central da intervenção desenvolvida pelo GAAF (IAC, 2014).

Apesar de o aluno ser considerado o principal “ator” na escola, parte-se do pressuposto que a Escola é de toda a comunidade escolar, enfatizando-se a necessidade do GAAF realizar a sua intervenção com as famílias dos alunos, reforçando o seu papel como agentes de socialização dos mesmos.

A família assegura à criança a satisfação das necessidades da criança/jovem, em termos físicos, sociais e emocionais. No entanto, existem famílias que não dispõem de recursos que assegurem às crianças/jovens as condições necessárias para um desenvolvimento harmonioso.

Apesar de a criança ser um sujeito de direitos, verificam-se, ainda, frequentes violações dos direitos mais básicos das crianças.

O GAAF da Escola EB1 dos Coruchéus, situa-se, na freguesia do Campo Grande, numa zona residencial, rodeada de espaços ajardinados. Trata-se de uma escola pequena, constituída apenas por um edifício de dois pisos com centro de recursos, refeitório e espaço de recreio. Tem apenas 6 turmas tendo no total cerca de 150 alunos. Estas crianças têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade.

No âmbito da realização do Estágio curricular do Curso de Mestrado em Educação Social: intervenção com crianças e jovens em risco, realizado no GAAF da Escola EB1 dos Coruchéus, após um período de observação direta de 4 semanas e conversa informal com professores e auxiliares foram detetadas algumas necessidades. Apesar de se tratar de uma escola pequena e calma, consideramos que existe em diversas crianças baixa auto estima, relacionamento fraco entre os pares, violência entre crianças, e falta de comunicação. Nos intervalos conseguimos facilmente observar que existem crianças que andam sempre aborrecidas com os seus pares, outros que recusam falar com adultos ou mesmo com outras crianças e principalmente conflitos em todos os intervalos.

Desta forma, após o período de observação, e por se considerar que a escola é um ambiente importantíssimo no desenvolvimento da criança, propõem-se a criação de um jogo lúdico, que de uma forma divertida o mesmo aborda temáticas como, autoestima, autoconfiança, comunicação, emoções, sentimentos, relação pares e resolução de conflitos. Este jogo foi pensado e desenvolvido pela aluna estagiária, sendo que a sua criação passou pela escolha do tabuleiro, a decoração, a formulação de regras e questões que compõem o jogo. O referido jogo foi desenhado a partir do Jogo do Gostarzinho, de Graça Gonçalves. (Apêndice D)

Pergunta de Partida: De que forma é que o Técnico Superior de Educação Social, através da construção de um jogo lúdico para crianças, conseguirá reforçar as competências pessoais e sociais dos alunos sinalizados da Escola EB 1 dos Coruchéus?

4.2.Fundamentação da problemática

Após a realização do diagnóstico e a identificação das necessidades, considera-se, assim, o foco do projeto de investigação e o alvo das atividades a implementar o desenvolvimento das competências sociais durante a relação de pares. Como já referido, iniciamos o processo pela observação, levantamento de necessidades e caracterização do alvo de intervenção, percebendo que, neste grupo em concreto, parecia existir alguma dificuldade no que concerne às competências sociais. Nas suas próprias interações e relações, os alunos, no geral, sentiam dificuldade em partilhar ideias e opiniões, em ceder e negociar, em ouvir e respeitar o outro, ou, até, em cooperar nas diversas atividades

Desta forma, os pares tornam-se agentes importantes no processo de socialização ao longo do desenvolvimento humano (Coleman, 1980; Hartup, 1984; Soares, 1990).

Com efeito, é também nestas interações que a criança desenvolve competências de socialização e reconhece regras sociais e valores morais. Para além disso, “o grupo de amigos fornece à criança um contexto que não só lhe facilita o acesso a novas experiências, como providencia uma companhia ou um pretexto para que lhe permita experimentar e refinar as suas potencialidades de dialogar, persuadir, tomar iniciativas, negociar, argumentar, cooperar, competir, perceber pontos de vista, antecipar, resolver problemas, expressar afetos e estabelecer relações de amizade” (Matos, 2000, citado por Almeida, 2000, p. 8).

Tal como refere Cruz (2000), as normas pessoais, regras, disputa de objetos, hábitos e costumes, respeito pelos outros, lealdade e direitos pessoais são dimensões comuns da interação com os pares. Ou seja, através destas interações, por um lado, as crianças desenvolvem valores sociais fundamentais para que se consiga viver em sociedade, e, por outro lado, podem ter também um papel determinante no controlo das suas emoções e na interpretação das experiências emocionais (Fine, 1981; Parker & Gottman, 1989).

Portanto, tal como refere Cruz (2000), o desenvolvimento social das crianças parece ser fortemente influenciado pelo tipo de relação que ocorre no contexto do grupo de pares,

uma vez que é através desta interação que as crianças se vão apropriando da “cultura” do grupo, interagindo e negociando com ele e aumentando o seu conhecimento social.

Desta forma, devido à importância do grupo no desenvolvimento da criança que surge a criação do Jogo Lúdico “Pântano dos Sentimentos”. (Apêndice D)

4.3. Finalidade

- Promover e estimular o desenvolvimento de competências sociais e pessoais junto das crianças dos 6 aos 10 anos de idade da escola básica dos coruchéus.

4.4. Objetivos

Ander-Egg e Idáñez afirmam a importância da explicitação clara dos objetivos, sem os quais, referem, “nenhum projeto adquire o seu significado pleno” (1998). Nessa lógica e após o período de observação de estágio e identificação das necessidades, propusemos:

Objetivo Geral:

- Desenvolver competências pessoais e sociais que permitam a integração dos indivíduos na sociedade, contribuindo para a sua formação e desenvolvimento.

Objetivos Específicos:

- a) Manifestar interesse pela interação entre pares;
- b) Estabelecer limites entre si e o outro;
- c) Manifestar respeito pelo outro;
- d) Reconhecer a importância de tomada de decisões em grupo;
- e) Reconhecer emoções em si e nos outros;
- f) Reconhecer sentimentos em si e nos outros;
- g) Reconhecer a universalidade da comunicação (verbal, não-verbal e escrita);
- h) Manifestar interesse em melhorar o seu comportamento com o outro;

4.5.Competências

- Saber estar em grupo;
- Ser capaz de comunicar em grupo;
- Ser capaz de escutar o outro;
- Ser capaz de expressar sentimentos (amor, amizade, ódio) e emoções (alegria, tristeza, medo, frustração);
- Ser capaz de tomar decisões individualmente;
- Ser capaz de tomar decisões em grupo;
- Ser capaz de aceitar a opinião dos outros;
- Ser capaz de dar a sua opinião;
- Ser capaz de pedir ajuda;
- Ser capaz de ajudar um colega;
- Ser capaz de realizar uma comunicação assertiva;
- Ser capaz de fazer amigos;

4.6.Estratégias

- Pesquisa documental no que diz respeito a informação pertinente sobre o IAC, a escola, os destinatários do projeto.
- Formação de um grupo para concretização de sessões de competências sociais e pessoais a realizar na escola.
- Planificação de seis sessões, três sessões de culinária e três de expressão plástica.(Apêndice A)
- Divulgação das sessões pelos professores, turmas e encarregados de educação, distribuição das autorizações para as sessões.
- Recolha das autorizações para as sessões e divisão das turmas pelas mesmas (Anexo 1).

- Realização de seis sessões, cujo os temas, culinária e expressão plástica, realizadas entre 4 de Abril e 6 de Junho, realizadas uma vez por semana.
- Construção de um Jogo Lúdico, jogo de tabuleiro, cujo nome é Pantano dos sentimentos.(Apêndice D)
- Reflexão orientada em grupo no final de cada sessão com o objetivo de expressar opiniões, sentimentos, dificuldades surgidas no decorrer das sessões, bem como dúvidas sobre as mesmas.
- Sessão de encerramento com todas as turmas que participaram nas sessões, cujo o tema foi culinária, onde em grupo foi elaborado salame de chocolate, foi realizada a avaliação final e distribuimos lembranças.

4.7. Metodologia

Tendo em conta os objetivos propostos a alcançar, considerou-se que a metodologia de estudo que melhor se adequa é a investigação-ação. Neste sentido, torna-se essencial perceber do que se trata quando se fala em investigação-ação e porque é que este método é o que melhor se adequa a este contexto de investigação.

Segundo James McKernan (citado por Máximo-Esteves, 2008 p.19-20) “investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal”.

A Investigação-Ação é uma metodologia de estudo, prática e aplicada, que tem a necessidade de resolver problemas reais. Tem como principal objetivo a transformação da realidade, bem como a produção de conhecimentos resultantes das transformações.

Esta metodologia de estudo tem como principais características:

1. Participativa e colaborativa, uma vez que implica todos os elementos interventivos no processo. O investigador não é apenas um agente externo que realiza a investigação com pessoas, é um co-investigador, implica-se na investigação;
2. Prática e interventiva, isto é, não se limita a descrever a realidade, intervém sobre essa mesma realidade;
3. Crítica, já que os intervenientes atuam como agentes de mudança, são críticos e autocríticos, Alterando o seu ambiente e são transformados no processo;
4. Auto-avaliativa porque as modificações são permanentemente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos, daí podermos dizer que se trata também de uma investigação reflexiva.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. A Investigação-Ação tem assim como principal objetivo: compreender, melhorar, intervir

e reformular práticas; e como principais metas: melhorar a prática social ou educativa, articular de forma apropriada a investigação, a ação e a formação, bem como aproximar-se da realidade, produzindo mudança e conhecimento.

4.8. Instrumentos de Recolha de Dados

Análise documental

A primeira técnica utilizada foi a análise documental, foi utilizada para conhecer história do IAC, o relatório de atividades da GAAF, a história da escola, entre outros documentos, de forma a conhecer os seus pressupostos, objetivos e finalidade, mas também ler documentos sobre o tema de forma a integrar e perceber melhor estas problemáticas. Segundo Sousa (2009 p.262) este tipo de instrumento tem por objetivo “apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência”.

Observação direta e participante

Após o período de análise documental, iniciou-se a técnica de observação direta e participante. No que diz respeito à observação, esta encontra-se ligada aos processos educacionais no que respeita à pesquisa de problemas, à procura de respostas a certas questões e à compreensão do processo pedagógico. A observação na área da educação é mais formal, controlada e centrada sobre um problema em específico, de modo a obter um maior rigor e objetividade dos dados observados.

Permite ainda efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade, no entanto, não se consegue observar todos os acontecimentos, pois a observação não pretende abranger um todo, mas sim uma parte em concreto.

Os observadores podem desempenhar diferentes papéis, de não-participante ou de participante. No primeiro, o investigador não participa em quaisquer atividades do local onde observa, “olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido” (Bogdan e Biklen, 1994 p.125).

Inicialmente, o observador participante fica um pouco de fora das atividades, não se envolvendo muito, mas à medida que os observados o aceitam ele vai participando e envolvendo-se cada vez mais.

Esta proximidade e partilha de atividades com os sujeitos permite criar espaços de intervenção e, igualmente importante, permite ainda interagir de modo a obter informações e a diferentes pontos de vista.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), a observação direta permite captar os fenómenos quando eles acontecem, tratando-se de compreender a situação que está a ser descrita, pois aqui o investigador obtém a informação em primeira mão, podendo assim comparar se aquilo que é dito é o que realmente acontece.

Esta técnica foi utilizada ao longo de todo o percurso no local de estágio, inicialmente para conhecer a população e as suas rotinas, perceber quais as necessidades dos sujeitos, foi um método eficaz na identificação da problemática e análise das necessidades. Possibilitou a criação de espaços para verificar quais os efeitos do meu apoio, ou seja, permitiu que construísse uma relação com os sujeitos por base na proximidade, o que possibilitou criar espaços de intervenção e de comunicação.

Conversas informais

Outra técnica utilizada foram as conversas informais, pois estas, pelo seu carácter descontraído, podem ter importância durante a intervenção na instituição, uma vez que através do seu carácter mais espontâneo acabam por nos dar a conhecer as dinâmicas entre os diversos atores. Foram o grande pilar, pois possibilitou conhecer as crianças através de conversas realizadas no recreio com outros colegas, bem como as funcionárias e os professores.

4.9. Recursos envolvidos

➤ Recursos Humanos

- Estagiária de Mestrado de Crianças e Jovens em risco.
- Duas estagiárias profissionais de Psicologia.
- Três estagiárias profissionais do Curso psicossocial.
- Comunidade escolar da escola EB 1 dos Coruchéus (Professores e Auxiliares de Educação).

➤ Recursos Materiais

- Canetas de Feltro;
- Lápis de Cor;
- Tesouras;
- Cartolinas;
- Tintas;
- Folhas de Papel;
- Material de culinária;

4.10. Atividades Desenvolvidas

Atividades Desenvolvidas	Ações	Janeiro					Fevereiro					Março					Abril					Maio					Junho				
	Atividades desenvolvidas no período de integração	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	Atividades desenvolvidas para a intervenção sócio educativa																														

Figura 1. Cronograma das atividades desenvolvidas durante a intervenção sócioeducativa

Conforme consta no cronograma anteriormente apresentado, após o período de integração/adaptação, seguiu-se o período de intervenção em que foi traçado o diagnóstico da população alvo e traçou-se o projeto de intervenção.

O projeto trata-se da construção de um jogo lúdico “Pantano dos Sentimentos” que vem abordar diversas temáticas. Para a realização deste jogo foram planeadas 6 sessões de competências pessoais e sociais com as turmas da Escola EB 1 dos coruchéus que de uma forma indireta e divertida fossem abordar as temáticas do jogo, logo as sessões foram construídas com as temáticas da culinária e de expressão plástica.

Para além das atividades que fizeram parte da intervenção sócio-educativa, foram realizadas atividades que serviram para a identificação das necessidades, para conhecer o público alvo bem como atividades de quebra gelo.

➤ Atividades realizadas no período de integração/adaptação (Apêndice B)

- a) Dia da Saudade;
- b) Dia do agente ambiental;
- c) Dia Mundial do Doente;
- d) Dia de São Valentim;
- e) Desfile de Carnaval;
- f) Concurso de beleza;
- g) Dia da Mulher;
- h) Dia do Bibliotecário;
- i) Dia do Pai;
- j) Dia da Mãe;
- k) Festa Dia da Criança;
- l) Passatempo LIDL;
- m) Cubo mágico com Jogos;
- n) Torneio de futebol;
- o) Kit de intervalos;

Estas atividades acima mencionadas foram realizadas com data previamente marcada e planeada com a coordenação na escola, em simultâneo com as mesmas decorriam as atividades que pertenciam à intervenção sócioeducativa, que consistiu na construção de seis sessões cujas temáticas eram, a expressão plástica e a culinária, realizando assim três sessões de cada temática, uma vez por semana, mas devido à escassez de tempo cada duas turmas só frequentaram uma sessão de cada temática.

Surgiu assim a criação de um jogo de tabuleiro, que vem fortalecer o espírito de equipa, este jogo foi criado de raiz pela estagiária, como já referido anteriormente foi criado com base no Jogo o Gostarzinho. A estagiária de acordo com os interesses das crianças realizou o desenho para o fundo do tabuleiro, construiu as regras e as questões do jogo, questões que fazem as crianças ponderar na situação, questões em que as crianças puxam pela imaginação e desenhavam ou até mesmo mímica.

O jogo não foi aplicado no local de estágio, devido a alguns constrangimentos, nomeadamente dificuldades com a gestão do tempo dos alunos.

4.11. Destinatários

São destinatários diretos deste projeto, cerca de 150 alunos da Escola EB 1 dos Coruchéus, correspondendo a 6 turmas, duas do 1º ano, duas do 2º ano e uma do 3º ano e outra do 4º ano de escolaridade. Sendo que só participaram nas sessões 80 alunos da Escola EB 1 dos Coruchéus.

Como destinatários indiretos, identificam-se os familiares das crianças bem como os funcionários da instituição. Esta beneficia de um aprofundamento do conhecimento acerca do seu público-alvo, e garante uma melhoria na interatividade com as crianças.

4.12. Calendarização

O estágio curricular teve a duração de 6 meses, tendo início a 6 de Janeiro de 2014, terminando 6 meses depois, a 6 de Junho de 2014.

No que diz respeito ao projeto, e às sessões planeadas para efeito do mesmo, foram divididas em 6 sessões, 3 sessões de culinária e 3 sessões de expressão plástica, sendo estas intercaladas, tendo início a 4 de Abril de 2014 e terminando a 6 de Junho de 2014.

Fases do Projeto	Ações	Janeiro					Fevereiro					Março					Abril					Maio					Junho				
		Semanas					Semanas					Semanas					Semanas					Semanas					Semanas				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Fases do Projeto	Integração/a adaptação	Reunião																													
		Leituras																													
		Observação																													
		Diagnóstico																													
	Intervenção/Implementação	Solicitar autorizações																													
		Realização de atividades																													
		Avaliação																													
	Avaliação	Relatório final																													

Figura 2. Cronograma de estágio

4.13. Orçamento

Conforme anteriormente referido, a estagiária assumiu todos os encargos que acarretava a realização do projeto, sendo que não houve qualquer orçamento apresentada à Instituição onde se realizou o estágio.

A estagiária teve ao seu encargo todo o material necessário para a realização das sessões, desde produtos alimentares para as sessões de culinária, ao material de desgaste para as sessões de expressão plástica. Bem como todo o material para a concretização do jogo final.

O orçamento para a realização do projeto foi cerca de 60€ dividido pelas diversas sessões e pela construção do Jogo, como já referido anteriormente o orçamento apresentado foi suportado pela estagiária.

Ações	Material	Custos
Sessões de Expressão Plástica	Tintas	6,20€
	Lápis de Cor	1,65€
	Canetas de Feltro	2,15€
	Tesouras	2€
	Papeis decorativos	3,50€
Sessões de Culinária	Frutas	4,20€
	Pão	2,30€
	Fiambre, Queijo, Alface	3,40€
	Salsichas e Massa folhada	2,90€
	Bolachas	2,45€
	Chocolate em pó	0,60€
Jogo	Tabuleiro	15€
	Cartões de questões	2,30€
	Marcadores	2€
	Cubo	1,25€

Tabela 1. Tabela de gastos da intervenção sócioeducativa

4.14. Avaliação

A avaliação é considerada um elemento central e fundamental para todo e qualquer tipo de intervenção, uma vez que permite determinar até que ponto os objetivos foram alcançados.

Ao longo do projeto, foram observados e registados alguns indicadores, nomeadamente o comportamento com o grupo de pares, trabalho em equipa, com o objetivo de facilitar a avaliação do projeto.

As sessões planeadas de culinária e expressão plástica contaram com a participação de cerca de 80% do público destinado, ou seja de cerca de 150 alunos, contamos com a participação de 90 alunos, que de imediato demonstraram muito interesse em conhecer os objetivos das sessões, mostrando sempre um interesse enorme no tema da sessão seguinte, demonstrando um elevado interesse ultrapassando as expetativas iniciais.

Não havendo qualquer avaliação inicialmente estipulada, foi apenas efetuada uma avaliação geral das sessões por turma, que se baseou no preenchimento de uma tabela, os alunos indicavam a cor verde se gostaram das sessões e a vermelho se não gostaram (Apendice C). Esta avaliação foi feita por turmas a cada sessão realizada, sendo que os alunos não eram identificados, fazendo da avaliação, algo pessoal e anónimo. (Apêndice C)

Uma vez que as sessões se realizavam apenas uma vez por semana considerou-se que não se obtiveram os resultados esperados, porque apesar de acontecerem poucas vezes realizando apenas 6 sessões, não permitindo verificar alterações nas crianças em relação às mesmas.

O feedback dos participantes foi positivo, comprometendo em participar em iniciativas futuras semelhantes.

5. Reflexões Finais

Segundo Guerra (2002) a avaliação é uma componente do processo de planeamento. Segundo esta perspetiva, e neste momento de avaliação é necessário ter em conta alguns fatores, desde logo o facto de estarmos a realizar uma autoavaliação.

Guerra (2002) defende a autoavaliação em torno da perceção que a equipa detém dos resultados da sua ação.

Durante a permanência no contexto de estágio procurou-se, compreender qual a realidade vivida no contexto educativo, por via da execução de um projeto de competências sociais e pessoais que visava a mudança de comportamentos por parte da comunidade, em geral, e por parte dos alunos, em particular. Como tal, tendo em conta os objetivos que se pretendia atingir com o projeto, a principal preocupação, recaiu sobre o facto de que no final, os alunos, ao qual o projeto se dirigia, tivessem conseguido adquirir conhecimentos essenciais sobre o processo de competências e relação com os pares e que os colocassem em prática no seu dia-a-dia.

O estágio curricular é um momento relevante no processo de aquisição de competências teórico-práticas importantes no desempenho profissional e, é importante saber aproveitar os momentos que nos proporcionam um desenvolvimento pessoal e social. O estágio constituiu um momento de prática de tudo o que foi aprendido durante os anos antecedentes, mas acima de tudo, de aprendizagem de novos conhecimentos e aquisição de competências essenciais para o futuro profissional.

O estágio curricular no Instituto de Apoio à Criança, mais propriamente no Gabinete de Apoio ao Aluno e a Família, permitiu concretizar vários objetivos pessoais, tal como, referente à interação com instituições importantes profissionalmente. Através do local de estágio posso afirmar que pude usufruir de um conhecimento mais amplo da instituição de ensino, assim como, um conhecimento teórico-prático que acho importante no desempenho profissional.

A principal expectativa, prendia-se com o facto de que através das informações disponibilizadas, os alunos ficassem sensibilizados para que pelo menos em determinada situação, procedessem corretamente, a fim de evitarem uma má relação com os pares.

Em suma, pretendeu-se que através da participação nas sessões, os alunos adquirissem um conjunto de aptidões para poderem enfrentar de forma assertiva, no futuro, as situações e desafios da vida quotidiana. Ajudar a desenvolver a capacidade de tomar decisões, de comunicar de forma positiva e eficaz, de estabelecer e manter relações interpessoais, de utilizar as emoções de forma adequada, e de utilizar o pensamento crítico e criativo na resolução de problemas. Neste sentido, pode-se afirmar que na sua essência os objetivos foram alcançados, mas não nos moldes inicialmente estipulados, uma vez que mediante o surgimento de alguns obstáculos, foram repensadas novas iniciativas para os contornar. No entanto, as dificuldades com que me deparei ao longo do estágio, constituíram verdadeiramente oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento ao nível pessoal e profissional.

Um dos principais constrangimentos, prendeu-se com o facto de não existir espaço fixo para a realização das sessões, estando na maioria das vezes ocupado, fazendo também com que não fosse aplicado o jogo no local de estágio. No entanto, não se considera que esta iniciativa tenha sido um autêntico fracasso, pois a maioria dos alunos participaram nas sessões. Depreende-se assim que só seria um verdadeiro fracasso se não se tentasse, o mais importante é não desistir perante as deceções ou obstáculos, pois no fim tudo acaba por dar certo, se não der é porque não se chegou ao final.

As expetativas foram inicialmente elevadas, o qual não foram respondidas conforme esperado devido a algumas situações que foram ocorrendo ao longo do estágio, fazendo com que os objetivos propostos inicialmente não se cumprissem na íntegra.

Resta-me salientar que, no âmbito do estágio, foi possível desenvolver competências relacionadas com a comunicação e o contacto com ambientes profissionais segundo os quais revelam-se fulcrais à inserção no mercado de trabalho.

6. Referências Bibliográficas

- Azevedo, M. & Maia, A. (2006). *Maus-tratos à criança*. Lisboa: Climepsi.
- Bandura, A. (1976). *Social learning theory*. N. J.: Prentice-Hall
- R., e S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora
- Caballo, V.E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintinuno.
- Câmara Municipal de Lisboa, Disponível : <http://www.cml.pt>. (consultado em 4 de Abril de 2014).
- Caparrós, M. J., (1998), *Manual de Trabajo Social – modelos de práctica profesional*. Alicante. Editorial Aguaclara;
- Carreira, H.M. (1996). *As políticas sociais em Portugal*. Lisboa: Gradiva
- Casas, F. (1998). *Infância: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Capul, M.; Michel, L. *Da educação à intervenção social*. 1º volume. Porto: Porto Editora, 2003
- Cruz, M. C. (2000). *Comportamento, aprendizagem e relações sociais no grupo de pares. Um estudo exploratório em alunos do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Diário da República, *Decreto-Lei nº 189/91, de 17 de Maio de 1991*, Lisboa. Disponível:<http://www.dre.pt/cgi> (consultado em 5 de Março de 2014).
- Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). New York: Cambridge University Press.
- Fontana, D. (1988). *Psychology for teachers*. British library cataloguing in plucation.
- Freitas, E. J. F. L. F, Simões, M. C. R. & Martins, A. P. L. (2011). *Impacto de um programa de competências pessoais e sociais em crianças de risco*. In *Libro de actas do XI congresso internacional galego-português de psicopedagogia*, Corunha, 7-9 Set. 2011.

- Frota, A. M. C. (2007). *Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção*. Estudos e Pesquisas em Psicologia. Vol. 7. Nº1. pp 147–160.
- Guerra, I.(2002), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. O Planeamento em Ciências Sociais, Cascais: Príncipe.
- Khulmann Jr, M. (1998). *Infância e educação infantil-uma abordagem histórica*. Porto Alegre:Mediação.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M., Mathur, S. e Quinn, M. (2006). *Competências sociais: aspetos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Psiquilibrios edições: Braga.
- IAC (1999). *Reflectir as práticas para melhorar o desempenho*. Lisboa: IAC.
- IAC (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Caderno nº1, Lisboa.
- IAC, Lisboa. Disponível em <http://www.iac.pt>. (consultado em 6 de Fevereiro de 2014).
- Infopédia, Lisboa. Disponível em: <http://www.infopedia.pt>. (consultado em 10 de Abril de 2014).
- Magalhães, T. (2005). *Maus tratos em crianças e jovens*. Coimbra:Quarteto.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*, Lisboa: FMH.
- Matos, M. G. (2005). *Promoção e gestão de conflitos na escola*. In M. G. Matos (Ed.), *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (pp.289-363), Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McFall, R. M. (1976). Behavioral training: skill-acquisition approach to clinical problems. Em J. P. Spence (Ed.), *Behavioral approaches to therapy*. Morristow: General Learning Press.
- Ortega, J. (1999). *Educación social especializada*. Barcelona: Ariel.
- Paúl, J. & Arruabarrena, M. (1996). *Manual de protección infantil*. Barcelona: Masson.
- Papalia, E. (2001) *Mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Parker, J.G. & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence.

- In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). New York: Wiley.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
 - Quivy, R., (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, 2ª edição.
 - Riera, J. (1998). *Concepto, formación y profesionalización del educador social, el trabajador social e el pedagogo social*. Valencia: Nau Libres.
 - Rourke, B. P. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.
 - Santos, A. (2004). *Estilos Educativos Parentais, Desempenho Escolar e Comportamentos dos Alunos*. Tese de Mestrado não Publicado. Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
 - Serrano, G. (2003). *Pedagogía social-educación social*. Madrid: Narcea.
 - Silvestre, C.(2003). *Educação/formação de adultos como dimensão dinamizadora do sistema educativo/formativo*. Lisboa. Instituto Piaget.
 - Soares, I.(1990). Grupo de pares. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp. 94-137). Porto: Universidade Aberta.
 - Sousa, L.(2005) *Famílias Multiproblemáticas*, Coimbra, Editora Quarteto;
 - Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
 - Tomás, C. & Fonseca. (2004). *Crianças em perigo: O papel das Comissões de Proteção de Menores em Portugal*. Revista de Ciências Sociais. Vol. 47. pp 383-408.
 - Vaughn, S. & Hogan, A. (1994). *The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination*. Journal of Learning Disabilities, 27 (5), 292-303.
 - Ventosa, V. (1997). *Intervención socioeducativa*. Madrid: CC
 - Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente*. 6ªed. São Paulo. Martins Fontes.

Anexos

Anexo 1 – Autorização de sessões



Caro Encarregado de Educação

No âmbito da Intervenção do GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), na Escola EB1 Dos Coruchéus, este gabinete irá elaborar um Jogo Lúdico, que objetiva ajudar a construir os “caminhos” determinantes na idade de escolhas e decisões, prevenindo assim comportamentos de risco. Com a construção deste jogo pretende-se de uma forma divertida, abordar competências tais como, autoestima, autoconfiança, comunicação, emoções, sentimentos, relação pares e resolução de conflitos. Este vai ser elaborado em dois momentos através da dinamização de dois ateliês (Expressão plástica e culinária).

O GAAF vem por este meio solicitar a autorização dos Encarregados de Educação dos respetivos alunos para proceder à recolha de fotografias/vídeos das atividades. Estas imagens serão usadas exclusivamente na elaboração do relatório final da técnica responsável.

A não autorização de recolha de imagem não impedirá o aluno de usufruir das atividades propostas, a sua participação é livre, no entanto garante-se a salvaguarda da imagem do menor.

- Entregar a autorização até dia 27 de Março de 2014

Com os melhores cumprimentos:

Ana Cláudia Neves

(Para informações adicionais por favor procure a técnica do GAAF na escola ou através do e-mail

gaaf.iac.corucheus@gmail.com)

Apêndices

Apêndice A

Planificação de Atividades
2014Escola EB 1 Dos Coruchéus
Expressão Plástica

Atividades a desenvolver	Objetivos	Metodologias/Estratégias	Local/ Calendarização	Recursos	Avaliação
Ovos coloridos	<ol style="list-style-type: none"> Fortalecer a expressão plástica. Desenvolver a criatividade. Estimular a concentração das crianças. 	- Facultar a cada criança um ovo em esferovite e convidar as crianças a colorirem os seus ovos.	<ul style="list-style-type: none"> Pavilhão de Ginástica; 4 De Abril de 2014; Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> Ovos de esferovite; Tintas; Pinceis; 	Observação direta.
Pintura Mágica	<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver o domínio a expressão plástica. Estimular a criatividade. 	- Entregar às crianças duas folhas brancas em que em cada um delas irão utilizar técnicas de pintura diferente, numa terça de pintar a folha toda com cores e depois desenhar com um cotonete com água oxigenada, na segunda folha terão de coloca-la dentro de uma caixa e colori-la com berlindes.	<ul style="list-style-type: none"> Pavilhão de Ginástica; 9 De Maio de 2014; Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> Tintas; Folhas Brancas; Cotonetes; Água Oxigenada; Berlindes 	- Através do interesse e motivação da criança no desenvolvimento da atividade.

Livro Sobre Mim	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular a expressão plástica. 2. Fortalecer a linguagem escrita. 3. Desenvolver a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convidar as crianças a criarem um livro que fale um pouco sobre eles. - Convidar as crianças a colorir e a personalizar o seu livro. - Convidar as crianças e apresentar o seu livro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 23 De Maio de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina canelada - Cartolina colorida - Folhas brancas - Cola, tesoura, régua - Marcadores e lápis de cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Através do interesse que a criança mostra no decorrer da atividade.
Impressão em Gesso	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver a expressão plástica. 2. Estimular a criatividade. 3. Fortalecer e imaginação e a curiosidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propor às crianças que todos juntos se faça a mistura do gesso com a água, de seguida verter para formas, deixar secar um pouco e convidar as crianças a colocar a mão no gesso, para o decalque da mesma, após secar prepor a sua pintura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 6 De Junho de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gesso em pó; - Água; - Forma redonda; - Vaselina; - Fio; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através do interesse que a criança mostra no decorrer da atividade.

Planificação de Atividades 2014
Escola EB 1 Dos Coruchéus Culinária

Atividades a desenvolver	Objetivos	Metodologias/Estratégias	Local/ Calendarização	Recursos	Avaliação
Frutas Divertidas	<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver o gosto pela culinária. Fortalecer o conhecimento dos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega de variadas frutas e paus para construção de espetadas de fruta. - Formar grupos de 4 elementos e cada grupo a escolher duas frutas para elaboração de sumos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 28 De Março de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Paus de espetadas sem bico; - Frutas Variadas; - Liquidificador; - Pratos; - Luvas; - Copos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da cooperação mostrada pela criança no desenrolar da atividade com os membros do grupo de trabalho.
Vegetais Malucos	<ol style="list-style-type: none"> Desenvolver o espírito de equipa. Fortalecer o conhecimento dos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir grupos de 4 elementos e distribuir pão de forma e diversos vegetais para elaboração de sandes; - Distribuição de vegetais á escolha de cada grupo para elaboração de uma 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 2 De Maio de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pão de Forma; - Tomate; - Pepino; - Cenoura; - Queijo; - Fiambre; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da cooperação mostrada pela criança no desenrolar da atividade com os membros do grupo de trabalho.

salada.					
Doces gulosos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver o gosto pela culinária. 2. Fortalecer o conhecimento dos alimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convidar as crianças a dividirem-se em grupos de 4 elementos, e distribuir por cada grupo ingredientes para elaboração de salame, para elaboração em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 16 De Maio de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bolacha Maria; - Chocolate em pó - Ovos; - Açúcar; - Manteiga; - Papel Vegetal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da cooperação mostrada pela criança no desenrolar da atividade com os membros do grupo de trabalho.
Salsichas enroladas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer um pouco mais os hábitos de alimentação. 2. Desenvolver o gosto pela culinária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir em grupos de 4 alunos, por cada grupo uma lata de salsichas cocktail e uma embalagem de massa folhada dividida em fatias e os elementos do grupo tem de enrolar a salsicha na massa formando mini croissants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pavilhão de Ginástica; • 30 De Maio de 2014; • Das 13 horas às 14 horas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Salsichas; - Massa Folhada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Através da cooperação mostrada pela criança no desenrolar da atividade com os membros do grupo de trabalho.

Apêndice B

Atividade	Estratégias	Data	Publico Alvo
Dia da Saudade	Realização de frases / desenhos alusivas à saudade.	Realizado no dia 29 Janeiro Intervalo das 10h30 às 11h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Dia do agente do ambiental	Construção de ecopontos com materiais reciclados, sendo um ecoponto por turma, Construção de mochos com material reciclado (rolos).	Dia 6 de Fevereiro Intervalo das 10h30 às 11h e das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Dia Mundial do Doente	Elaboração de caixas de medicamentos em que em cada uma delas consta um sentimento no seu interior.	Dia 11 de Fevereiro Intervalo das 10h30 às 11h e das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Dia de São Valentim	Elaboração de corações coloridos para entrega do GAAF para cada criança; Corações grandes por turma, onde é feito o decalque das mãos e escrita uma frase; Distribuição de corações com frases.	Dia 14 de Fevereiro Intervalo das 10h30 às 11h e das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Carnaval	Decoração de Máscaras e desfile de carnaval com os trajes trazidos pelos alunos.	Dia 28 de Fevereiro Intervalo das 10h30 às 11h e das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Concurso de Beleza	Organização de um Desfile de Moda, salientando as características de cada um, elegendo vencedores através de júris.	Dia 7 de Março Das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Dia da Mulher	Desenho da mulher referencia. Distribuição de flores e borboletas com frases alusivas ao dia.	Dia 7 de Março Intervalo das 10h30 às 11h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

Dia do bibliotecário	Entrega de marcadores de livros aos Bibliotecários de referência.	Dia 12 de Março Intervalo das 10h30 às 11h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Dia do Pai	Construção de moldura em forma de gravata para oferecer ao pai; Pintura de diploma para o pai;	Dia 19 de Março Intervalo das 10h30 às 11h e das 13h às 14h.	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Cubo mágico	Construção de um cubo gigante, em que cada face tem jogos a realizar no intervalo.	Todos os intervalos	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Torneio de Futebol	Preparação de um Torneio de Futebol entre as turmas da escola.	Data a Definir	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano
Kit de intervalos	Elaboração de uma caixa onde consta, uma corda, um lenço, giz, latas, bola de jornal, de forma a ser utilizada no intervalo com jogos tradicionais.	Todos os intervalos	1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

Apêndice C

Sessão Nº1 de Expressão Plástica			
Tema:		Data:	
Turma:			
Alunos	Gostei Muito	Não Gostei	Mais ou Menos
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			
25			

Apêndice D







